موسوعة
المعرفة المسيحية

التربية والأخلاق



مَفهُومُ التّربيَة عِنْدَ اليَسُوعِيّين

بقلم
الأب جان دالمه
اليسوعيّ

نقله إلى العربيّة
الأب صُبحي حموي اليسوعيّ

دار المشرق
بيروت

موسوعة
المعرفة المسيحية
التربية والأخلاق
١

مَفهُومُ التّربَية عِنْدَ اليَسُوعيّين

بقلم
الأب جان دالمه
اليسوعيّ
نقله إلى العربيّة
الأب صبحي حموي اليسوعيّ

دار المشرق ش م م - ص.ب. ٩٤٦، بيروت

ISBN 2-7214-4632-0

التوزيع: المكتبة الشرقيّة
ص.ب. ١٩٨٦ - بيروت، لبنان

ظهر هذا الكتيّب بالفرنسيّة مقالاً بعنوان:
«Les traditions pédagogiques d'un collège jésuite»

المدخل

خيار جريء في سبيل الثقافة العصريّة والأدب الإنسانيّ العالميّ

عندما نتكلّم على «التربية اليسوعيّـة»، نتصوَّر أنّها تـربية واضحة المعالم، ورد تحديدها في نصوص دقيقة انطلق منهـا العمل التربويّ الذي قامت به الرهبانيّة اليسوعيّة. والحال أنّه ليس في الأمر شيء من ذلك.

وإذا كانت بعض الرهبانيّات، كإخوة المدارس المسيحيّة، أو الآباء الساليزيّين الذين أنشأهم دون بوسكو، هي ثمرة بديهة تربويّـة خطرت ببـال مؤسّسهم وكان هـدفه الـتربية، فليست هذه حال الرهبانيّة اليسوعيّة.

ظهر إغناطيوس دي لويولا على ساحة التاريخ، في غمرة عصر النهضة، بعد أن حلم بإنجاز العديد من المآثر لمجد الله الأعظم. ولكن، لو قيل له في ذلك الحين إنّ الرهبانيّة التي أسّسها قبل قليل ستُعَدُّ بحقٍّ من أكبر الرهبـانيّات المختّصـة بالتدريس، لاستغرب هذا القول إلى أبعد حدّ.

فلا بدّ من الاعتراف هنا بأنّه لم يُقدم على سلوك هذا الطريق إلاّ نزولاً عند الإلحاح في الطلب. أفلَم يكتب في ١٥٤١، حين وضع الخطوط الأولى لقوانين رهبانيّته: «لن يكون في رهبانيّتنا كلّيّات ولا دروس»؟ إنّ ذلك الرجل، الذي عاد، بعد أن تجاوز الثلاثين من عمره، إلى الجلوس على مقاعد المدارس ليستكمل ما أخذه في الماضي من علوم محدودة، نراه اليوم يتردّد بضعَ سنوات في تسلُّم المدارس التي عُرِضت عليه في أوروبّا.

فإنّ فرنسيس كسفاريوس، الذي اتّفقت حركيّته الرسوليّة مع دعوة اليسوعيّ، كما حدّدها القدّيس إغناطيوس في أوّل أمره، هو الذي أثّر في رهبانيّتنا وجعلها تسلك طريقًا جديدًا أدّى إلى صورة اليسوعيّ المربّي التقليديّة. وكان القدّيس إغناطيوس يعارض، من حيث المبدأ، إنشاء المدارس، معتبرًا إيّاها عقبة تحول دون التأهُّب والحركيّة الرسوليّة. لكن كسفاريوس أدرك، منذ وصوله إلى غويا في الهند، أنّ المدرسة التي فُتِحت قبل قليل هي ضرورة ملحّة لنجاح الرسالة، وأنّه لا بدّ من استخدام اليسوعيّين فيها، كما طُلِب إليه. فسلّم إغناطيوس بالأمر.

وعلى هذا النحو تقلّبت شيئًا فشيئًا فكرة تسلُّم المدارس والجامعات والإكليريكيّات.

ولّما التمست السلطات الإسبانيّة في صَقَلْيا فتح مدرسة للصبيان سنة ١٥٤٨ في مَسِّينة، أدّى ذلك النداء إلى القرار الذي أثّر تأثيرًا عميقًا في الثقافة في أوروبّا وفي العالم. فبعد أن أصبحت المدارس جزءًا لا يتجزّأ من عمل رهبانيّتنا المألوف، أخذ إغناطيوس يُعزِّز هذا المشروع من كلّ قلبه. فدعا، لهذه المناسبة، جميع اليسوعيّين الذين كانوا لديه، بما فيهم الطبّاخ، وكانوا ستّة وثلاثين. فعرض عليهم مجموع أسئلة ما زال فريدًا من نوعه في تاريخ رهبانيّتنا.

وعيّن بعد ذلك عشرة آباء من ثماني جنسيّات مختلفة، منهم ستّة يسوعيّين شبّان منصرفين إلى الدرس، وكلّفهم بمساعدته على إنشاء أوّل مدرسة في رهبانيّتنا. ومن بين الأربعة الآخرين، لا بدّ من ذكر بطرس كانيزيوس، رسول ألمانيا الكبير، الذي تعقّدت حياته بالعديد من الأسفار والمهمّات، وانتهت بالاستقرار في إحدى المدارس، إذ إنّه قضى سنيه السبع عشرة الأخيرة في مدرسة فريبورغ.

وفي السنة ١٦٠٦ (بعد وفاة القدّيس إغناطيوس بخمسين سنة)، كانت رهبانيّتنا تدير ٢٩٦ مدرسة في أنحاء العالم، ولّما حُلّت في فرنسا سنة ١٧٧٣، كان عدد مدارسها في هذا البلد وحده لا يقلّ عن ٩١.

وأمّا في القرن العشرين، فكانت رهبانيّتنا تعدّ، في ١٩٦٠ على سبيل المثال، ٧٠٧ مدارس أو مجموعات مدارس، يتردّد إليها ٤٠٠،٠٠٠ طالب، يعنى بهم ١٠،٠٠٠ يسوعيّ، أي ثلث أعضاء رهبانيّتنا في تلك السنة.

لا شكّ أنّ هذا القطاع المدرسيّ تقلّص تقلّصًا ملموسًا منذ ذلك الحين، بسبب عامل التحوّلات الاجتماعيّة وتعميم التعليم وتنوّع الاهتمامات بالشبيبة وانخفاض عدد اليسوعيّين وظهور المزيد من المهمّات الرسوليّة الجديدة.

ومع كلّ ذلك، ما زالت التربية في أيّامنا النصيب الأوفر لعمل رهبانيّتنا الرسوليّ. وهذا التطوّر لم يتوقّعه إغناطيوس، ولا شكّ، لكنّه اعترف به في الصلاة، وأدرك أنّ الله هو الذي وجّهه، فقبله وراقبه.

ولّما استقرّ الرأي على فتح المدارس، اتّخذ المؤسّس خطّة عمل لم تحِد عن الطريق المرسوم على مرّ القرون. وإذا سلك إغناطيوس، بدافع من الروح القدس، طريق تربية الشبيبة، فهذا لا يعني أنّه خضع أمام طلب خدمة فرضتها عليه الظروف التاريخيّة، بل إنّه رأى في عمل التربية وسيلة تمكّنه من تحقيق جزء من مثاله الأعلى ومن البقاء أمينًا لدعوته الخاصّة.

ذلك بأنَّ تربية الأولاد هي، في نظره، الطريقة المؤدِّية إلى تنصير بلد من البلدان. فقد كتب في ١٥٥٦ إلى ملك إسبانيا، فيليب الثاني: «نرى كلّ يوم كم يصعب على الذين شاخوا في الرذيلة والأخلاق الرديئة أن يتجرَّدوا من عاداتهم المترسِّخة، ليلبسوا الإنسان الجديد ويكرِّسوا أنفسهم لله، وكم يتوقَّف كلّ خير العالَم المسيحيّ والمجتمع بكامله على تربية الشبيبة تربية حسنة. فالشبيبة رخوة كالشمع، وهي أسهل تأثُّرًا بالشكل المطلوب. ولكن، بما أنَّ عدد المعلِّمين الفاضلين والمثقَّفين، الذين يجمعون بين المثل الصالح والعلم، هو أقلّ ممّا يلزم، فقد تنازلت رهبانيَّتنا، بالغيرة التي ألهمها بها المسيح ربّنا، وقبلت ذلك النصيب الأقلّ شرفًا، لا الأقلّ ثمرًا، أعني تربية الأولاد والشبّان. أفليس أقلّ واجباتها، في الوظائف التي تمارسها، أن تدير تلك المدارس التي يحصل فيها الذين في الخارج مجّانًا، بالإضافة إلى المعارف اللازمة لكلّ مسيحيّ، على العلوم الإنسانيَّة، من مبادئ الصرف والنحو حتّى أعلى العلوم»؟

وفي النزاع الذي قام، في القرن السادس عشر، بين المحافظين المتشدِّدين وأنصار الأدب الإنسانيّ المتحيِّزين للبروتستانتيَّة، وقف إغناطيوس، بجرأة وفطنة، إلى جانب

الثقافة العصريّة، وغرس الأدب الإنسانيّ القديم في جميع المناطق.

أنشأ إغناطيوس رهبانيّتنا لتعمل لمجد الله الأعظم. ولذلك فإنّ تربية شبيبة مسيحيّة مشغوفة بالكمال والنجاح، في قلب عالم لا يتوقّف عن الانزلاق في الوثنيّة، ما زالت تبدو لها وسيلة مفضّلة لإدخال المسيح في المدينة البشريّة. وللتمكّن من توقّع مثل هذا المَثَل الأعلى، كان لا بدّ من التيقّن في العمق بأنّ التربية هي مشروع رسوليّ ممتاز، كان لا بدّ من الاقتناع بأنّ ملكوت الله لا يتمّ في خدمة الأسرار فقط، أو في إعلان كلمة الله، أو في مشاريع الإحسان الروحيّ، بل يتمّ أيضًا وبلا أيّ تردّد في اللجوء إلى جميع الوسائل البشريّة اللازمة لتكوين العقول والطباع. فبدون ذلك الإيمان بقيمة التربية، وبدون ذلك التفاؤل الذي امتاز به المربّون اليسوعيّون في السنين الأولى، كيف يمكننا أن نفسّر أن تكون رهبانيّتنا قد كرّست، مدّة أربعة قرون، مجهودًا كبيرًا لتنمية المدارس وأن يكون العديد من الرهبان والكهنة قد وجدوا فيها ازدهار حياتهم الروحيّة؟

لا شكّ أنّ اليسوعيّين القدماء تحمّسوا لعمل التربية، كما تحمّسوا للرسالات في البلدان النائية. نقتصر هنا على شهادة

الأب يوحنّا بونيفاشيو، وهو، في القرن السادس عشر، واضع أوّل كتاب أصدرته الرهبانيَّة اليسوعيَّة في التربية. مدح فيه الشبيبة ودافع عن عمل التربية لدى الأولاد، فقال: «إنَّهم يرتكبون خطأً فاحشًا، أولئك الذين يحتقرون الأولاد ويرون في سنّهم ما يدعو إلى الاستخفاف بهم واليأس منهم. وكيف فاتهم أنّ بذرة الكائن تحتوي منذ الآن على جميع مراحل نموّه وكماله المستقبليّ؟ وإلاّ لامتنعوا عن الكلام على سنّ الحداثة بمثل هذا الطيش. إلى أين بلغ بهم الأمر، أولئك الأشخاص الأفظاظ الشُّكُس، في نفورهم من الأولاد؟ إلى القضاء على الخير في أصله، وليس هو سوى تكوين لطيف وأبويّ تستفيد منه الشبيبة. ولكنّ هناك أناسًا آخرين لا يجهلون ما أثمن الموارد وأمرن الاستعدادات التي نجدها في الطفولة. ولِعلمهم بكلّ ما فيها من صلاح وبكلّ ما يُتوقَّع منها، يجتهدون من كلّ قلوبهم في خدمة سنّ هو بأمسّ الحاجة إلينا. فما أفضل سلوكهم من سلوك الأوّلين، وما أشدَّه مطابقة لروح التقوى المسيحيَّة!». ففي هذا الإيمان، وفي هذه الحماسة، وفي هذا الاحترام العميق للولد، يكمن سرّ الفعاليّة والخصب اللتَين تمتاز بهما التربية الحقيقيَّة.

لا شكَّ أنَّ المربِّين في القرن العشرين قاموا بعملهم التربويّ بمزيد من العِلم النظريّ، ولكن ربَّما بقدر أقلّ من

الإيمان والحماسة الصادقة. فاليسوعيّون في تلك السنين الأولى ما زالوا قدوة لنا في هذا الأمر. وإذا حاولتُ هنا أن أعبِّر لكم عن فكرة الرهبانيَّة اليسوعيَّة في التربية، فليس ذلك أوّلاً تضامنًا مع أسرتي الروحيَّة، بل لأنّ توجُّه اليسوعيِّين نحو تلك المهمَّة، التي لم يفكِّر مؤسِّسهم في القيام بها أوّلاً، كان تعبيرًا حيًّا عن روحانيَّة تستند كلّها إلى رؤية تجمع أيضًا بين الطبيعة والنعمة. ففي نظر القدِّيس إغناطيوس، لا وجود للفائق الطبيعة المضاف أو المفصول. فليس هناك نفوس مشغوفة بقداسة مثاليَّة وغير واقعيَّة، بل أناس ملتزمون في أوضاع زمنيَّة: لا مكان لحرّيَّة مجرَّدة، بل هناك حرّيّات تُكتَسب ببطء بدافع من النعمة، وتبلغ الاتّزان البشريّ والروحيّ. ولا تقتصر الرغبة في خلاص القريب على التحدُّث إليه عن الله، بل تتعدَّى إلى تمكينه، على الصعيد البشريّ، من القدرة على سماع صوت الله وعلى تلبية طلبه. وبالتالي، فإنّ مساعدة الأولاد على أن يكونوا أناسًا، بكلّ معنى الكلمة، هي جعلهم في الوقت نفسه أبناء لله ومسيحيِّين. وفي هذه النظرة، ما زالت رهبانيَّتنا تعنى بعمل المدارس، وذلك بمساعدة الفتى على اكتساب حساسيَّة مستقيمة وسليمة، وعلى اكتشاف العالم وجماله مرحلة بعد مرحلة، وعلى حبّ كلّ شيء بصفته خليقة من خلائق الله، وعلى تملُّك نفسه وبذلها، وعلى تدريبه على

تهذيب تكون المحبّة شيئًا فشيئًا روحه الحيّة: ذلك هو المثَل الأعلى الذي يعترف إغناطيوس بأنّه مثَلُه، وهو الذي نجده في مختلف صيَغ «نظام الدروس» الشهير، ويُعدّ دليل المربّين اليسوعيّين الحقيقيّ، وليس هو سوى ما يُطبَّق على التربية من المبادئ التربويّة التي وردت في رياضات القدّيس إغناطيوس الروحيّة.

الميزات الثلاث
التي تتّسم بها طريقة اليسوعيِّين التربويَّة:

- إيقاظ العقل
- تكوين الإرادة
- الفتح على عالم المحبَّة

إن أردنا أن نقول بأيّ شيء يمتاز تقليد رهبانيَّتنا التربويّ، استطعنا أن نميِّز له ثلاثة أهداف مختلفة ومتكاملة. أوَّلها أنَّ هذه التربية تهدف إلى تكوين العقل: فإنَّ طريقة رهبانيَّتنا التربويَّة لا ترمي إلى التثقيف بقدر ما ترمي إلى التكوين، فعلى الولد ألاَّ يتعلَّم كثيرًا، بل عليه أن يُنمّي قواه العقليَّة. وعلى كلّ واحد أن يسمو في عقله إلى أقصى حدّ النموّ، وأن يبلغ مستوى الثقافة، ومن شأنها أن تكون، في آن واحد، سرورًا بالمعرفة وحكمة في الحياة ورغبة في الله.

والهدف الثاني الذي يسعى إليه مجهود رهبانيَّتنا التربويّ هو تكوين الإرادة والضمير. فليست الغاية من كلّ تربية سوى تحويل الولد إلى إنسان حرّ وواعٍ لأعماله. والحرّيّة في نظر

القدّيس إغناطيوس هي تغلُّب على النفس، وتخضع لعمل النعمة. وقد يفضّل بعض الناس نوعًا من العفويّة. أمّا اليسوعيّ، وهو الذي أَلِف طرق الرياضات الروحيَّة، فإنَّه يعلم بأنه لا بدّ من تدريب الفتى (وحتّى البالغ، لأنّه يبقى فتًى بكثير من ملامح طبعه) على «التغلُّب» على نفسه، وعلى فرض نظام يُخضع جميع قواه لقدرة قرار عُلْيا. فلا يكون النظام المفروض في المدارس ضرورة يقتضيها الخير العامّ، بقدر ما هو طريقة تكوينيَّة لها هدف روحيّ، هو اكتشاف الحرّيّة وممارستها.

والميزة الثالثة التي يتَّسم بها مَثَل اليسوعيِّين التربويّ الأعلى هي ما أسمِّيه تكوين المحبَّة، فإنّ المربّي لا يكوّن أفرادًا منفصلاً الواحد عن الآخر، بل أشخاصًا يعيشون في المجتمع، وأناسًا من أجل الآخرين. فهو مسؤول عن مجموعة وعن جماعة. وبما أنَّ طبيعة الإنسان نفسها هي جماعيَّة، فالتعليم هو، ويجب أن يكون، جَماعيًّا. ولا بدّ أن يُنظَّم الصفّ على غرار مجتمع مصغَّر، بما فيه من رؤساء ومسؤوليّات ومتطلّبات. وعلى كلّ واحد أن يكون في مكانه بحسب قدره، وأن يكوِّن نفسه، مجتهدًا أن يبقى بمستوى المجموعة. وعلى عاتق المعلِّم يقع واجب رهيب، وهو أن يجمع، في الوقت نفسه، بين تقدُّم الصفّ بحسب درجته، وتقدُّم كلّ تلميذ

بحسب إمكاناته.

فالمقصود إذًا هو تكوين العقل، وتكوين الإرادة، وتكوين الأشخاص في داخل جماعة حيَّة وأخويَّة. بقي علينا الآن أن نرى كيف تدخل تلك الملامح الأساسيَّة الثلاثة عمليًّا في طرق التربية التي تستخدمها الرهبانيَّة اليسوعيَّة.

القسم الأوّل

تكوين العقل

الاهتمام في كلّ إنسان بما يمتّ إلى الإنسان

في السنين الأولى بعد نشأة رهبانيّتنا، نرى إتيان باسكييه، محامي جامعة باريس، يأخذ على اليسوعيّين مخالفة مبدأ لا يُنقَض، وهو مبدأ يحرِّم على الإنسان أن يكون راهبًا ومربِّيًا في آن واحد. وكان باسكييه، في كلامه على الرهبان، يضيف: «فلا يضعوا عقولهم على زُهَيرات الآداب الإنسانيّة، بل لينصرفوا إلى قراءة الكتب المقدَّسة وإلى علم اللاهوت». وبعده، أخذ علينا العديد من الناس تقليدنا في اهتمامنا بالأدب الإنسانيّ، وهو تقليد يرتكز إلى حدّ بعيد على العمل في المدارس. وفي النزاع الذي قام بين الجانسينيّين واليسوعيّين، أراد بعضهم أن يُظهروا أنّ الجانسينيّين يدرّبون على تذوّق الله، في حين أنّ اليسوعيّين، بداعي التكيُّف، لا يدرِّبون إلاّ على الذوق السليم والعادات الجميلة، فليس هم،

في آخر الأمر، سوى أساتذة في آداب الحياة الاجتماعيّة. إنّ هذا الخلاف وهذا التعارض بين النزعتَين هما أمر قديم العهد كالمسيحيّة. لكنّ الموقف الإغناطيّ منهما لا يحتمل الالتباس: إن أردنا أن نعمل لتمجيد الله، لا يكفينا أن نُعلن البشارة ونمنح الأسرار، بل علينا، تحت طائلة عدم الأمانة البالغ، أن نرضى بالاهتمام بكلّ إنسان في ما يمتّ إلى الإنسان، في حساسيّته، وفي مخيّلته، وفي سعيه إلى مثال الجمال والحقّ.

فبسبب هذا الاهتمام بكلّ إنسان في ما يمتّ إلى الإنسان، يتوجّب على المربّي المسيحيّ، في نظر القدّيس إغناطيوس، أن يجتهد في الاستناد إلى جميع إمكانيّات الولد، ليساعده على أن يُصبح إنسانًا، بكلّ معنى هذه الكلمة.

فلا يقوم دوره على تعليم الجاهل وتثقيفه، وعلى تحويله إلى مجرّد إنسان مثقّف، بل على تكوين كائن عاقل وحرّ، وعلى مساعدته في التقدّم نحو الحقّ وفي الاكتمال إلى أبعد حدّ.

وتقتضي المبادئ الكبرى في نظام الدروس أن يُقتَصَر على شرح بعض الروائع، بدلاً من كثير من المؤلّفين يتمّ الإلمام بهم إلمامًا سطحيًّا، وأن يُدرَّب الولد تدريبًا شخصيًّا وملائمًا، عن طريق تمارين كثيرة ومتنوّعة وتدريجيّة، وأن تولى الأفضليّة للطرق التي نسمّيها في أيّامنا الطرق الفاعلة.

فالشرح والتدريب هما لفظان يتكرَّران كاللازمة الخاصّة بطريقة التربية الإغناطيَّة. إليكم بعض التفاصيل العمليَّة.

رؤوس مُحكَمة لا مليئة

تأخذنا الدهشة حين نرى كيف أنَّ اليسوعيِّين في القرن السادس عشر شنُّوا حربًا لم تعرف الرحمة على «حشو الرؤوس»، على «الرؤوس المليئة»، وكان هذا الشعار نصيب الطلاّب في أواخر القرون الوسطى. وإليكم التعليمات التي ضُمَّت إلى نظام الرهبانيَّة اليسوعيَّة: «ليتمَّ اختيار الموادّ وتعليمها في المدارس، على قدر الإمكان، بحيث لا يُرهَق عقل الأولاد بكثرة الموادّ، فتنمو جميع قواهم العقليَّة على وجه متكامل وتستعدّ للانصراف إلى الدروس العليا».

ثلاثة مبادئ لـ «تدريب» الولد:

- طريقة سقراط في طرح الأسئلة
- إثارة الإبداع عند الولد
- ممارسة المراجعة، لتثبيت النتائج المكتسبة

يشدّد إغناطيوس بإلحاح، في الرياضات الروحيَّة، على المبدأ التربويّ الروحيّ القائل بأنَّ إرادة الإنسان لا يجوز لها

أبدًا أن تحول بين النفوس والله، ما لم يكن ذلك لتعزيز الاتّصال بينهما. فإن طبّقنا هذا المبدأ على التعليم، أمكن التعبير عنه على الوجه الآتي: لا يجوز للمعلّم أن يحول بين الذهن والحقّ، ما لم يكن ذلك لتعزيز الاتّحاد بينهما. ما أكثر عدد الأساتذة الذين لا يتصوّرون إلاّ بمشقّة أن يكون التعليم غير توزيع علمهم على مجموعة من المستمعين. فالدروس التي يُملونها أو يقرأونها هي في نظرهم كلّ ما يجري في الصفّ. وبين عقل الولد والحقّ، يضعون شاشة على قدر كثير أو قليل من الشفافيّة، أو على قدر كثير أو قليل من الغباشة، وهي درسهم.

أمّا القدّيس إغناطيوس، فلا يقبل بالشاشة، بل يقلب الأدوار، فيولي الدور الأساسيّ للتلميذ، فلا يتدخّل المعلّم إلاّ ثانيًا، ليساعد الولد على التقدّم في نموّه الخاصّ، ويضع نفسه في خدمة تلميذه. لا شكّ أنّه يعرض مادّةً على تفكير العقل، وهذه المادّة تُسمّى، في «نظام الدروس»، «القراءة التمهيديّة»، أي شرح أحد النصوص يقوم به المعلّم، ويتعلّم فيه الطلاّب فنّ التعمّق في فكرة المؤلّف. وهذه القراءة التمهيديّة هي وجبة النهار الرئيسيّة وقاعدة العمل والتفكير الشخصيّ. يستعدّ لها الأستاذ بعناية كبرى، ولا تستغرق عادةً إلاّ وقتًا قصيرًا.

وفي خارج تلك القراءة التمهيديّة، يقضي الأستاذ باقي وقت الدرس في «تدريب» الولد. فبعد أن يكون قد ساعده على الاحتكاك بأعظم روائع الأدب القديم أو المعاصر، وعلى اكتشاف ما فيها من الجمال والحقّ، يوحي إليه بالرغبة في الإبداع هو أيضًا وفي التعبير عن نفسه. وكما أنَّ القدّيس إغناطيوس استبدل التمارين الموجَّهة بالرياضة الموعوظة، استبدل المربّون اليسوعيّون تمارين متنوِّعة بإلقاء الدروس. فنرى نظام الدروس الصادر في ١٥٨٦ يذكِّر بتوجيهات المؤسِّس. وحين يصل إلى مسألة القراءات التمهيديَّة، يبدأ بوضع هذه القاعدة العامّة: «لا تُملَ الدروس أبدًا»، «وفي حال عدم وجود عادة الإملاء، فليُحتَرَزْ من إدخالها، وفي حال وجودها، فليُسعَ إلى إزالتها». ومن يسوعيّي الحقبة الأولى الذين شنّوا حربًا على المدرسة التي يقوم فيها الطالب بدور سلبيّ، يمكننا أن نذكر هنا بوسيفان. وإليكم ما كتبه في هذا الأمر: «إنَّ الأساتذة يُهملون، بإملاء دروسهم، فرصة سانحة يستطيعون أن ينتهزوها للقيام بنقد وجيه للأعمال الأدبيَّة، فحيث كان من المتوقَّع أن نجد ماء نبع، يتدفَّق فيض لا يخلو حتمًا من العَكَر والوَحْل. ولذلك، نرى عددًا من التلاميذ لا يحضرون الدروس بأنفسهم، بل يُرسلون نُسَّاخًا يحلّون محلَّهم، مكتفين بإلقاء نظرة إلى تلك المذكَّرات المخطوطة.

وحتّى إذا افترضنا أنّهم ينظرون إليها بإمعان، فإنّهم لا يزالون محرومين من المراجعات والمناقشات والمحاضرات التي يكمن فيها تكوين العقل. فلو أُلقيت الحبوب إلى ألواح الأهراء، بدلَ أن تُدفن في أخاديد الحقول، أيبقى أمل في الحصاد؟ هذا شأن ذلك الإملاء السريع الوجيز الذي يحول دون إعمال العقل. فالكتابة هي عمل كاذب، والوقت الذي يستغرقه هذا المجهود الماديّ هو وقت ضائع. ولا يصعب علينا أن نجد الموادّ نفسها في كتب أفضل من دفاترنا».

وكيف يتصرّف الأستاذ لإثارة اهتمام الولد ونشاطه؟ يستخدم، قبل كلّ شيء، طريقة سقراط في طرح الأسئلة. وليس المقصود بها طرح الأسئلة المبتذَل الذي لا يوجَّه إلاَّ إلى ذاكرة الطالب، ولا يتطلَّب من الأستاذ أيّ مجهود عقليّ. لا شكَّ أنّه ضروريّ لمراقبة معلومات الطالب، ولكن إسهامه قليل في تكوين العقل. أمّا فنّ حَمْلِ الطالب على التفكير، فهو غير تمرين في تسميع الدروس. فمَن طالع حوارات أفلاطون، يُدرك ما هو الفرق بين الفاحص الذي يحمل الطالب على أن يقول ما يعرفه، والمعلِّم الذي يسعى إلى مساعدة عقله، المغشّى بالغوامض، على اكتشاف ما يظنّ أنّه يجهله أو بما يفكّر فيه تفكيرًا غامضًا. واليسوعيّون الذين عاشوا في عصر النهضة، والذين تدرَّبوا على تمارين علم

الكلام، نقلوا هنا إلى تعليمهم غير الدينيّ ذلك «التوليد» الذي اختبروا فعاليّته والذي أصبح عندهم عادة لا تقاوَم. وفي هذا المجال، ظلّوا أمناء لطريقة القرون الوسطى، التي تشبه إلى حدّ بعيد طريقة الحوار الأفلاطونيّ. وهذا ما يفسّر لنا لماذا أفسحوا المجال، في نظام الدروس والوثائق القديمة، للحوار والنقاش بين الطلاّب، وكان من واجب الأساتذة، عن طريق أسئلتهم، أن يثيروهما كلّ يوم وبدون انقطاع، ويحثّوا عليهما ويديروهما ويصحّحوا أخطاءهما وينمّوهما ويذهبوا بهما إلى الغاية التي حدّدوها في أوّل الأمر. وسنعود بعد قليل إلى هذا الوجه الاجتماعيّ من وجوه تعليم اليسوعيّين، في كلامنا على المباراة الجماعيّة.

ويصطحب التمرين الشفهيّ في طرح الأسئلة ويكتمل بتمارين خطّيّة متنوّعة إلى أقصى حدّ في التأليف، فإنّ طريقة اليسوعيّين التربويّة تُفسح المجال لقوّة الإبداع عند الولد. وعلى سبيل المثال، فقد وضعوا التأليف في اللاتينيّة والخطابة والشعر في مكان الشرف. ومن مبادئ نظام الدروس، «العِلم صناعة».

إنّ فنّ التأليف يضع الطالب في صلة حميمة بالمجهود الإبداعيّ الذي قام به المؤلّف، في حين أنّ الإلقاء ولا سيّما

التمثيل يمكّنانه من الانفتاح على الشعور بالجمال. أفلا نرى أنّ الأولاد أسرع إلى التأثّر بالجمال الأدبيّ، حين يحلّلون عملاً غنائيًّا أو مأسويًّا، بقيادة أحد المعلّمين، فيجتهدون بعد ذلك أن يعبّروا، بصوتهم ونظراتهم وحركاتهم ومواقفهم وحساسيّة أجسادهم، عن الأفكار والمشاعر التي وجدوها في القصيدة أو العمل المأسويّ؟ وهذا ما يفسّر لنا لماذا وفّر الآباء نصيب الإلقاء في التربية ولماذا كان طلأبهم لا يحفظون ويمثّلون إلاّ الأعمال الأدبيّة الرائعة.

فبين جميع الفنون التي يُفيد التمرُّن عليها تكوين الإنسان، يبقى مكان الصدارة لفنّ الخطابة، وليست هي سوى فنّ التعبير عن فكرة صحيحة وجميلة بالإيقاع والصوت والصيغة. وعلى الإلقاء والتقليد الإبداعيّ والتمثيل أن تكون تكملة لشرح مؤلّفات الكتّاب وسبيلاً إلى بلوغ أقصى حدّه من القيمة والفعّاليّة، بمساعدة شخصيّة الولد على التعبير عن نفسها تعبيرًا تامًّا.

وهناك مبدأ ثالث في طريقة اليسوعيّين التربويّة، يفيد تكوين العقل، وهو صادر عن الأسلوب الإغناطيّ في الرياضات الروحيّة، أعني مبدأ المراجعة. فعلى المعلّم أن يخصّص قسمًا كبيرًا من الدرس لتثبيت النتائج المكتسبة

والتحقُّق ممّا اكتسبه طلاّبه. فليس المقصود بذلك مجرَّد تكرار يتناول الذاكرة، مع أنَّ مثل هذا التمرين يفيد طَبْع البصمات الأولى، وهي كثيرًا ما تكون عابرة، بل العودة إلى الموضوع نفسه، ولكن من ناحية أكثر توليفًا من الناحية الأولى. فلا بدّ من الرجوع والتوقُّف عند الروائع، بعد البحث فيها بحثًا نظريًّا، ليتذوّقها الطالب بقواه العاطفيَّة. أوليس أفضل سبيل إلى التثقُّف هو أن يقرأ الإنسان أوَّلاً وثانيًا أجمل ما في الأدب، للتمتُّع به؟

ولا شكّ في فائدة تلك المراجعات، فإنَّها تكشف للأستاذ قيمة تعليمه الصحيحة، وفي إمكانه أن يعرف إلى أيّ درجة أصغى إليه الطالب وفهم كلامه وحفظه واستوعبه، وأين يبدأ جهله وقلّة إدراكه. وجميع هذه الأسباب أقنعت الآباء بضرورة مراجعة أهمّ الدروس ثلاثة أو أربعة مرّات على الأقلّ. وإن نظرنا عن كثب إلى نظام الدروس القديم، بدا لنا أنَّهم كانوا يُنفقون في تدريب الطلاّب ضعف الوقت الذي كانوا يكرِّسونه للدرس. وكانت ساعة التدريس لا تأتي بثمرها إلاَّ بعد ساعات طويلة من العمل الشخصيّ. أفليس في ذلك سرّ من أسرار الطريقة التربويَّة التي أوصى بها نظام الدروس، وسبب من أسباب النجاح الذي عرفه؟

القسم الثاني

تكوين الحرّيّة

إثارة الميل إلى البحث وإلى العمل وبذل الجهد

لا يقتصر هدف التربية على تكوين عقل الولد، بل يشمل تكوين إرادته أيضًا، أو، بعبارة أدقّ، تكوين إرادته بتكوين عقله. أفليس تثقيف العقل مسألة إرادة إلى حدّ بعيد؟ أوليس دور المعلّم شحذ العزيمة بقدر ما هو إيقاظ العقل؟ فإنّ الجهل ونصف العلم هما، تسع مرّات على عشر، من ثمار كسل العقل. والمعلّم اليسوعيّ يعلم بالاختبار أنّ الإنسان لا يستطيع أن يكون ذا شأن، ما لم يُشجّع على العمل. فعلى الولد أن يتغلّب على ما في البحث العقليّ من بُطء وصعوبة. أفهل أستاذه مقتنع بأنّنا لا نحصل على شيء بلا مشقّة؟ فإنّ مَن أراد أن يكون مثقّفًا، وجب عليه أن يدخل في معارك كبرى وينتصر على أعداء باطنيّين. ولذلك فعلى المعلّم ألاّ يتردّد في أن يُضيف إلى طريقة تربيته العقليّة طريقة تربويّة

للإرادة تعزّز الطريقة الأولى. وعليه أن يحمّس الإرادة ويثير فيها الميل والتوق إلى العمل والبحث، ولا سيّما حبّ الحقيقة. وهذا الواجب يبدو القيامُ بـه أصعب بكثير من واجب سرد فصـول من كتاب علميّ أمـام مستمعين ساهين ومـائعين. فـالطريقـة التي يستخدمهـا الأستـاذ اليسـوعيّ هي طـريقـة أخلاقيّة.

ولا تكون تلك الطريقة التربويّة في تكوين الإرادة طريقة فعّـالة، مـا لم تستنـد، لا إلى الإكـراه الخـارجيّ، بـل إلى استعدادات نفس الولد الباطنيّة. وهي تفترض أن تسود أجواء حميّة. فلا يكفي أن يكون الأستاذ رجل واجب، رجل علـم، رجل سلطة، بل لا بدّ أن يكون أيضًا مشغوفًا بمهنته، حتّى إنّه يندفع إليها اندفاعه إلى نار آكلة.

إنّ طريقة اليسوعيّين التربويّة هي، قبل كلّ شيء، طريقة في بذل الجهد، لا بل للتنافس في بذل الجهد. ولكن مثل هذه الطريقة التربويّة تبقى حُلمًا باطلاً، ما لم يكن التلاميذ، على مثال معلّمهم، منتعشين بحميّة حقيقيّة. والجهد الحميم، ولا سيّما الجهد الخلاّق، لا يخضعان لإرادتنا على الإطلاق. هذا وإنّ النظام الدقيق عند الـرئيس لا يُخرج النفـوس من خمـولها. فـلا بدّ أن يتحمّس الـطلاّب لدروسهم، ولـذلـك

أخذت طريقة اليسوعيِّين التربويَّة بعين الاعتبار حاجة سنّ الطفولة والمراهقة، للقيام بما هو جدّيّ وعسير، إلى الافتتان بالمخيِّلة والانجرار بالفرح.

وتقوم المشكلة المطروحة على إيجاد السبل اللازمة لحمل جميع الطلاّب على العمل، لا بعض التلاميذ الأذكياء والمجتهدين فقط، لا النخبة المتعطِّشة إلى العلم فقط، بل الآخرين والأوَّلين على السواء. فالمقصود هو خلق أجواء حميَّة تحرِّك الصفّ كلّه، بدون تمييز بين شخص وشخص.

التمسُّك بالشرف، وهو حافز أقوى من خوف العقاب

من الحوافز الخارجيَّة التي من شأنها أن تحثّ الطلأب على الدرس، يجب وضع التمسُّك بالشرف في مكان الصدارة. فالخوف من العار والتنافس هما أفضل سبيل إلى تحميسهم للعمل. والرغبة في الشرف والحصول عليه، في نظرة مسيحيَّة تتَّسم بالمحبّة والتواضع، هما المحرّك الأكبر في طريقة اليسوعيِّين التربويَّة. فالشهادات والانتصارات والجوائز والمجامع ولوحات الشرف ومئة طريقة أخرى يبتكرها الأستاذ ولا ينقطع عن تجديدها، بحسب مواهبه الشخصيَّة، «تنشِّط»

عقل الولد وتشجِّع إرادته.

وإذا كانت المكافآت تحثّ على التنافس في العمل، فالقصاصات لا تخلو من الفائدة في بعض الأحيان. ومن شأن التمسُّك بالشرف أن يحمل على الرغبة في الأولى والخوف من الثانية. ولكن لا بدّ أن يتّسم العدل دائمًا بالمحبَّة، فالوثائق القديمة تكشف لنا أنَّ اليسوعيِّين قاوموا، منذ أوَّل لحظة، طرق المربِّين القدماء وما فيها من استعجال ومن شراسة في بعض الأحيان. وحسبنا أن نتذكَّر تذمُّرات مونتان، وإن كان فيها بعض الإفراط، لنلاحظ ما هناك من فرق بين محبَّة رهبانيَّتنا لطلاَّبها والعُنف الذي كان التلاميذ يعامَلون به في أغلب الأحيان، حتّى القرن السابع عشر. إليكم، على سبيل المثال، ما ورد في القانون ٤٠ من قوانين أساتذة الصفوف السفلى: «على الأستاذ ألاَّ يستعجل في المعاقبة، ولا يتدنَّى في التحقيق، بل عليه أن يتغاضى بالأحرى إذا استطاع من دون أن يضرّ بأحد. ولا يجوز له أبدًا أن يضرب أيًّا من الطلاَّب، لا بل عليه أن يمتنع على الإطلاق من كلّ شتيمة في الكلام أو في العمل، ولا ينادِ أحدًا إلاَّ باسم عائلته أو باسمه الشخصيّ. ويُستحسَن في بعض الأحيان أن يحلّ التمرين الأدبيّ الإضافيّ محلَّ القصاص. وليُطلب من مدير الدروس أن يُنزل هو نفسه القصاصات الاستثنائيَّة، إن تناولت الأخطاء

المرتكبة خارج الصف خاصّةً».

وإن ارتكب أحد خطأً يخالف النظام أو آداب السلوك، أو أهمل دروسه، فليُنذَر. وإن بدا الإنذار غير كاف، فليُقاصَصْ. ولكن لا نُسرع في القصاص ولا ندقّق بإفراط في التحقّق من الأمور. ولا نضربْ أحدًا على الإطلاق. ولا نُنزِل عقوبات تكون من ابتداعنا أو تنمّ عن قساوة شديدة، من دون التزوُّد بموافقة مدير الدروس. وإن يئسنا من مذنب وكان مُضِرًّا بالآخرين، فليُفصَلْ، بالاتّفاق مع الأب الرئيس. وبعد أن يكون قد كفّر عن خطإه، فليَعُدْ إلى صفّه في الوقت المناسب. وعلى كلّ حال، ليتّسمْ سلوكنا بروح الرأفة، ولا يُمَسّ أبدًا بالسلام والمحبّة.

وجميع وصايا المربّين الذين علّقوا على تلك التوجيهات الرسميّة يمكن تلخيصها بالمبادئ التالية:

- لا تتجاوز العقوبة أبدًا ذنب الولد.
- ليكنْ واضحًا أنّ القصاص يُنزَل كرهًا.
- لنسهرْ على أن يكون ردّ فعل الولد إيجابيًّا.
- لا نخسَرْ أبدًا ولو قليلاً من تقدير الطلاّب.
- لا نُحسنُ عملاً في حالة الغضب.
- يجب تهذيب الولد قبل تأديبه.

- عدم تثبيط عزيمة الولد بقصاصات مُرهقة.

- يجب تجنُّب التهديدات الخالية من الفطنة.

- المحافظة على روح الإيمان في كلّ شيء.

فلا شكّ أنَّ اليسوعيِّين يلتزمون بمبدأ وجوب بقائهم كهنة وآباء، وذلك لا في معاقبة المذنبين فقط، بل في ممارسة السلطة بوجه عامّ أيضًا. فإنَّ محبَّة المسيح تُملي على العدل نفسه أساليبه العمليَّة. وفي نظر القدّيس إغناطيوس، لا بدّ أن تكون السلطة مطبوعة بطابع المحبّة، حتّى إنَّ المحبّة تملأ، إذا صحّ القول، مهمّة الإدارة كلّها. وفي جميع الوثائق التي تتحدّث عن السلطة، نجد هذا المبدأ القائل بأنَّ الإدارة تقوم على الجمع بين الحزم واللين. وهذا الربط لا غنى عنه للإيحاء بالثقة، ولكنّه شاقّ. فمن بين القابضين على السلطة، بعضهم يسترشدون بتحمّسهم للكمال، فتنقصهم الخبرة النفسانيّة والاطّلاع العمليّ على الضعف البشريّ، وبعضهم يتحسّسون بإفراط للشفقة، فيصبحون، بحجّة العَطْف، من المشجّعين على التراخي في العمل. فلا بدّ أن يكون الحزم غير عنيف، واللين غير ضعيف.

فالنظام والانضباط في مدارس اليسوعيّين هما إذًا شرط يساعد الولد على العمل العقليّ والازدهار. لا شكّ أنّ القصاص هو انتقام الجماعة المدرسيّة العادل من الذي أنزل بها ضررًا بسبب تصرّفه. ولكنّه قبل كلّ شيء سبيل إلى مساعدة الولد على إصلاح نفسه وافتدائها بالتضحية المسيحيّة.

وإذا تعلّم شابّ أن يتملّك نفسه هكذا بالجمع الموزون بين الإكراه والمسؤوليّة، وإذا استطاع أن يقاوم نزواته ويضبط طغيان أطماعه، كان، في نظر القدّيس إغناطيوس وفي نظر جميع المربّين في رهبانيّته بعده، طيّعًا لنعمة الله وناضجًا لأرقى الدعوات. وحين نطالع، في هذه النظرة، نظام الدروس الذي وجّه مدارسنا منذ نهاية القرن السادس عشر، لا نستغرب التشديد فيها على مجهود الطالب، إمّا ليخضع لنظام فُرض عليه، وإمّا ليُدرّب نفسه على أعمال حُدّدت له مُهلتها بدقّة، ليتعلّم الإسراع في توظيف جميع قواه. وكلّ ذلك أمر أساسيّ في تكوين الإرادة الباطنيّة، ولا سيّما في تكوين الذوق والعقل.

ونختم هذه الفقرة فنقول إنّ تكوين إرادة الولد، التي تكلّمنا عليها، يواصَل في أجواء تفاؤل ثابت: تفاؤل باليقين

من أنَّ الجهد المبذول يؤدّي إلى نتيجة ليست باطلة، لأنّ الإنسان يستطيع، في أيّ سنّ من عمره، أن يؤثّر في مصيره، مُعِدًّا إيّاه ومتكهِّنًا ببعض منعطفاته وراغبًا فيه أخيرًا. وتفاؤل بحبّ العمل، تلك الصفة التي لا غنى عنها للنجاح والتي يرغب نظام الدروس أن يراها تنمو في جميع الصفوف. وتفاؤل أيضًا باختيار التنافس محرّكًا للتقدُّم: فعلى الطالب أن يريد نفسه «بين الممتازين»، بحسب عبارة الرياضات الروحيَّة. وهنا أيضًا يظهر علانيةً روح القدّيس إغناطيوس، فهو رجل متفائل متشبِّث، يؤمن بمقدورات الإنسان ونجاح التمرين وقيمة الجهد وفي السبل التي تحفظ للنفس اندفاعها ونشاطها.

القسم الثالث

تكوين المحبَّة

إذا اقتضى المثال الأعلى التربويّ في رهبانيَّتنا أن يُهتمَّ بالولد في كلّ كيانه، وأن يُسار به نحو ازدهار شخصيَّته كلّها، فلا يمكن أن تتجاهل التربية الحقيقيَّة ما في الكائن البشريّ من بُعد اجتماعيّ. ولذلك، فإنّ المربّي، في نظر القدّيس إغناطيوس، ليس بمعلّم خصوصيّ على طراز جان جاك روسو، ينصرف إلى تربية أفراد منعزلين، بل هو رئيس مجموعة أولاد يعيشون في الصفّ كمجتمع حقيقيّ مصغّر. والتعليم هو جماعيّ بحكم طبيعة الإنسان. وهذا المبدأ التربويّ عند اليسوعيّين هو أهمّ من ألاّ يتطلّب من قِبلنا بحثًا دقيقًا.

تكوين أناس من أجل الآخرين

سبق لنا أن ذكرنا أنّ الصفّ هو حوار أكثر منه درس يُلقيه المعلّم: حوار التلاميذ مع معلّمهم، بل أيضًا ولا سيّما تحاور

بين التلاميذ، يُشرف المعلِّم عليه. فإنّ تلاميذ صفّ من الصفوف لا يواصلون دروسهم كلّ واحد بمفرده، متجاهلاً تقدُّم رفاقه وتأخُّرهم، بل إنَّهم ينمون كلّهم معًا في وحدة متكاملة. وعلى الأولاد، حتّى في صفوف الصرف والنحو، أن يستخلصوا من طريقة الحوار هذه ما أمكنهم من الفائدة. هذا وإنَّ أقدم أنظمة الدروس تفرض استخدام الحوار منذ مباشرة التعليم، لا بل تعتبره تمرينًا أساسيًّا. لا شكّ أنَّه لا بدّ من الموازنة بين قواعد النقاش وسنّ الأولاد والمادّة التي ستُدرَّس. ومع ذلك، يجب تثقيف العقول وتكوينها، بحملها على التفاعل بدافع من حافز النضال، في لقاءات ومواجهات سلميَّة. وما نسمِّيه اليومَ عمل فريق أو حلقات دروس لم يعرف تنظيمًا أتمّ وأدقّ وأنوع من الذي راج في نهاية القرن السادس عشر ومطلع القرن السابع عشر.

وأمّا المباراة الجماعيَّة، التي سيأتي ذكرها، فهي تشبه، في ظواهر اللعب، المناقشة المدرسيَّة التي عرفتها القرون الوسطى. فالهدف واحد، وهو رسم طريق شاقّ وآمِن، بفضل تعاون العقول، عَبرَ جميع أنواع الغموض الناتجة عن اللغة والجهل والضعف العقليّ، إلى أن تُبصَر الحقيقة وتوضَّح وتظهر علانيةً أمام عيون جميع الحاضرين.

وهذا الاهتمام بالتقدُّم الجماعيّ وبازدهار الجماعة المدرسيَّة

كلّها هو الذي يساعد الأستاذ على التكيُّف لمقدورات كلّ تلميذ، وعلى الاهتداء إلى موهبة كلٍّ منهم. فالطلاّب ليسوا أرقامًا في مجموعة ولا كائنات مجهولي الأسماء، بل شخصيّات مميَّزة، تمكّنهم الحياة الجماعيّة من تثبيت شخصيّتهم ومن إثبات كيانهم أمام الآخرين، أو بالأحرى مع الآخرين.

إنّ هدف المربّي اليسوعيّ، بحسب نظام الدروس، هو الوصول إلى نجاح التلاميذ الكسالى والمجتهدين على السواء، فيسهر على عدم إهمال أيٍّ منهم، ويمرّن الموهوبين بحيث لا يشعر الآخِرون في الصفّ بأنّهم متروكون جانبًا.

تنافس رشيد ومُستَحَبّ

من بين الحِيَل الكثيرة التي تساعد على ازدهار كلّ واحد في حضن الجماعة، فإنّ التي تستند إلى مبدأ التنافس كان لها امتياز خاصّ لدى المربّين اليسوعيّين في السنين الأولى. ولقد سعى المنتقدون إلى الدلالة على أنّ التنافس يساير رغبات الولد السفلى. ولا عجب أن يكون التهجّم قد انطلق، هذه المرّة أيضًا، من صفوف الجانسينيّين. أمّا اليوم، فكاد الاعتراض أن يفقد كلّ قيمته. فالتنافس الرشيد لم يعد حجر عثرة لأيّ من الناس، لا بل يحتلّ مكانًا واسعًا في جميع

مجـالات النشاط البشـريّ. أوَلا يعود إلى التنـافس أجرأ مـا عملته البشريَّة تقريبًـا في جميع الحقـول؟ إنَّ إغراء التخـطّي النفسيّ أقوى من كلّ شيء، لا سيّما في الشبيبة.

ومع ذلك، لا بدّ من التوضيح أنَّ التنافس يختلف كـلّ الاختلاف عن الحسد. ويحسن بنا أن نطالع في هذا الصدد ما كتبه لابرويـير في الكتاب الحـادي عشر من «الطِّبـاع» حيث يشرح الاختلاف القائم بـين التنافس والحسـد. لا شكّ أنَّ المُنـافس والحسـود يـرغبـان في التغلُّب عـلى الخصم. لكنَّ الحسودين لا يبالون بتحسين أنفسهم، بل يكفيهم أن يُذلِّل الخصم بأيَّة طريقة كانت. وهم لا يتمنَّون على الإطلاق أن يتقدَّم، بل يشمتون بتدهوره. ليس هذا شعـور المنافسـين. ولقد كتب لابروبير هذه الجملة: «أيًّا كانت الصلة الـظاهرة بين الحسد والتنافس، فهما يبتعدان الواحد عن الآخر ابتعاد الرذيلة عن الفضيلة». فالمتنـافسان يقـدِّران الواحـد الآخر، وهذا التقدير المتبادل يشجِّعهما على تحدّي الواحد الآخر إلى تحسين الواحد بالآخر. والمقصود هو أن يتخطّى الإنسان نفسه بواسطة عقبة يرغب في تضخُّمها، والشريك الذي يتوقَّف عن التقدُّم يتوقَّف عن إثارة اهتمام مُنافسه. ولو لم ترْمِ الجهود من الطرفَين إلى السموّ الأدبيّ في حقلَي العلم والفضيلة، لَما كان هناك من تنافس. فـإنَّ الغايـة من التنافس هـو الخير، أمّـا

التنافس فهو مجرَّد محرِّك. الحسد يفرِّق بين المجموعات الاجتماعيَّة، في حين أنَّ التنافس يوحِّد بينها، ويخلق تضامنًا من أوثق التضامنات القائمة بين الأفراد وبين الشركاء. وفي المدارس يولِّد التنافس أجهزة تقارب يسود فيها روح التضامن: جهاز المُعَسكرات في الصفّ، أو بين صفّ وصفّ مُجاور، أو بين دورة والدورة التي سبقتها إلخ. ولذلك يؤدّي التنافس شيئًا فشيئًا إلى التعاون. المحبَّة تُدمَّر بالحسد، لكنَّها تُعزَّز بالتنافس. وللتشديد على هذا الفرق، نرى، في الوثائق التربويَّة الخاصّة برهبانيَّتنا، أنَّ كلمة «تنافس» كثيرًا ما تُضاف إليها صفة خاصّة هي «شريف» أو «مستحَبّ». ولقد تحدَّث القدّيس إغناطيوس، في القوانين التأسيسيَّة، في كلامه على الدروس، عن «التنافس المقدَّس»، مذكِّرًا بعظمة الغاية التي ترمي إليها جهود الدارسين كلّها: مجد الله الأعظم.

إنَّ طريقة رهبانيَّتنا التربويَّة تستمدّ أصلها مباشرةً، في هذا الأمر كما في العديد من الأمور، من فكرة القدّيس إغناطيوس، في الرياضات الروحيَّة خاصّةً. فإنّ المؤسّس القدّيس كان مدينًا لطموحه بتوبته إلى الله. ذلك بأنَّه، عند مطالعته سِيَر القدّيسين، أراد أن ينافسهم بطولة. فاختبر قوّة التنافس، وعزم على حثّ رفاقه بالاستعانة بالمشاعر نفسها. وما إن فتحت رهبانيَّتنا المدارس حتّى سعت إلى إنعاش طلاّبها

بذلك «الطموح». ففي مدرسة كـولونيـا، عُدَّ التنـافس منذ السنة ١٥٥٢ من أكثر المحرِّكات فائدة.

عمل جماعيّ: المباراة الجماعيّة

من بين طرق التشجيع على التنافس، هناك طـريقة ربّمـا تحتـلّ مكـان الصـدارة في نـظام الـدروس، أعني «المبـاراة الجماعيّة». يقوم هذا التمرين المدرسيّ في جوهره على تشغيل تلاميذ أحد الصفوف جماعيًّا، أي بمجموعات متقـابلة مؤلَّفة من متنافسَين أو أكثر. إليكم ما كتبه أحد اليسوعيِّين في القرن السابع عشر: «حين يقرأ أحد التلاميذ «فرضًا» أو «وظيفة»، من الأفضـل ألاّ نتركـه يعمل وحـده، بل ليكن لـه منافس مستعدّ لتصحيح أخـطائه. وعـلى هذا المنـافس أن ينتبه إلى مـراقبته وانتقـاده والتغلُّب عليه قـدرَ الإمكان. وكـذلك من الأفضل ألاّ نطرح سؤالاً على طالب بمفرده، بل ليكن هناك طالب آخر يسهر على إنهاضه إن تعثَّر وعلى انتقاده إن تردّد، وعلى القيام بدوره إن لم يُجِب».

ولكن يمكن شنّ الصراع بين صفَّين، كما يمكن شنّه بين متنافِسَين. فيواصل الأب نفسه فيقول: «صفٌّ أعلى يدخل في صراع مع صفّ أدنى. فيُقام حكّام وتوجَّه دعوات في داخل

البيت وخارجه على قدر الإمكان، وتُدعى شخصيّات بارزة إلى حضور المباراة. ويبدأ تلاميذ الصفّ الواحد بإلقاء خُطَب قصيرة وقصائد وغيرها من المؤلّفات الملائمة لمقدوراتهم. ثمّ يُدعى طلاّب الصفّ الأدنى فيصغون إلى الخطيب ويُعجبون به ويصفّقون له ويُكرمونه بإنشاد أبْجِرامة ويعرضون عليه حلّ مشكلة من المشاكل، أو يتدخّلون بطريقة من الطرق.

وتكون مادّة المباراة الجماعيّة شرحًا وتعليقًا على أحد المؤلّفات، ككتاب من كتب فرجيليوس وخطبة من خطب شيشرون، وفقرة من فقرات هوراسيوس، وأهجوّة من أهاجي جوفينال، ومثل من أمثال فيدرا، وصفحة من صفحات التاريخ: وعندئذٍ يقوم المنافسون أو الحاضرون أو الخصوم بطرح الأسئلة على التلاميذ الذين شرحوا النصّ المذكور. أمّا الأستاذ، فعليه أن يوجّه سير الصراع».

لقد أولى اليسوعيّون هذا التمرين المدرسيّ أهمّيّة كبيرة. وحسبنا، للتحقّق من هذا الأمر، أن نطالع القوانين التأسيسيّة التي وضعها القدّيس إغناطيوس، وقواعد نظام الدروس. وإليكم، على سبيل المثال، فقرة تختصّ بتدريس الآداب، وردت في القوانين التأسيسيّة: «وليكن أيضًا للذين يتلقّون الدروس الأدبيّة أوقات معيّنة لتبادل الآراء وللمناقشة في ما

يختصّ بمادّتهم، برئاسة مَن يمكنه البتّ فيها. ففي يوم الأحد أو في يوم آخر معيَّن بالتناوب، ليدافعوا، بعد تناول الطعام، عن المواقف المتَّخذة في كلّيّاتهم».

وهناك توصيات مشابهة توجَّه إلى أساتذة الصفوف الدنيا. وإذا جعل الآباء اليسوعيّون من المباراة الجماعيَّة، منذ القرن السادس عشر، حلقةً أساسيَّة في نظام دروسهم، فلا شكّ أنّ ذلك التمرين الجماعيّ يستغلّ، في سبيل تكوين العقل والإرادة، غريزة من أقوى غرائز الشبيبة، أي غريزة الصراع. ويستفيد المربّي بأن يجعل من هذه الغريزة حليفًا بالأحرى، لا خصمًا. فإمّا أن تؤيّد ما يبذله الولد من جهود شاقّة، وإمّا أن تنقلب على الأستاذ وتعليمه: وهذا إحراج لا هرب منه.

فلا بدّ أن «تُصعَّد» تلك الغريزة القاهرة، بفضل تدخُّل المربّي، وأن توجَّه إلى أسمى جهة ممكنة. ولذلك استخدم المربّون في رهبانيَّتنا جهاز المباراة الجماعيَّة التربويّ، فإنّ هذه اللعبة المدرسيَّة كانت تضع، في خدمة التكوين العقليّ والأخلاقيّ، جميع ما في طبيعة المراهقين من موارد. ونحن نرى، هذه المرّة أيضًا، مربّي رهبانيَّتنا، نظرًا إلى أمانتهم لمبدأ نظام دروسهم، وبوجه أعمق للطريقة التربويَّة الروحيَّة التي وجدوها في رياضات القدّيس إغناطيوس، يرسّخون طرقهم في حقيقة الكائن البشريّ النفسيَّة.

تكوين العقل، وتكوين الإرادة، وتكوين الكائن الاجتماعيّ عند الولد، تلك هي الميزات الأساسيّة الثلاث التي تتّسم بها طريقة اليسوعيّين التربويّة، ونحن ورثتها وعلينا أن نواصل العمل بها.

ليت هذه الزيارة القصيرة إلى المصادر تساعدنا على أن نكون أمناء للتراث الذي تركه إخوتنا الكبار، وتساعدنا على استخدام مثل تلك الطرق، بتفهّمنا روحها وبتكييفها على ما نرى في شبيبة زمننا وفي البلاد التي نعيش فيها من حاجات وتطلّعات.

وليتنا نبذل في عمل تكوين الشبيبة هذا ما بذله أولئك الآباء الذين عاصروا النهضة من حميّة وروح إيمان!

فهـرس المحتويات

تصميم الغلاف: جان قرطباوي

تنضيد الحروف وتركيب الصفحات: شركة الطبع والنشر اللبنانيّة
(خليل الديك وأولاده)

الطباعة: مطبعة دكّاش

١١٦-٣- ١٥/٤/٩١

الأب جان دالمه له تاريخ طويل مع التربية. فقد أشرف على ثانويَّة اليسوعيِّين في الجمهور (قرب بيروت) مدَّةً ناهزت ربع القرن، وهو المرشد العامّ في «جماعة المربِّين المسيحيِّين». وصدرت له عدّة مقالات في مجال اختصاصه، أو في المواضيع اللاهوتيَّة، ألَّف بعضها بلغته الأمّ، الفرنسيَّة، أو بالعربيَّة التي يتقنها.

* * *

ناقل الكتيِّب إلى العربيَّة، الأب صبحي حموي، معروف بترجمته عددًا كبيرًا من المؤلَّفات الدينيَّة وخاصَّة بمساهمته في وضع الطبعة اليسوعيَّة الحديثة للكتاب المقدَّس باللغة العربيَّة.

منشورات :
دار المشرق - ص.ب: ٩٤٦
بيروت، لبنان

التوزيع :
المكتبة الشرقية
ص.ب: ١٩٨٦ -